

APPRENTISSAGE OU IMITATION ?

Selon plusieurs chercheurs, il semblerait que la formation générale et disciplinaire meuble encore souvent l'esprit des étudiants de connaissances inertes, fort bien maîtrisées pour réussir les épreuves scolaires, mais rarement réinvesties ou transférables dans d'autres contextes (Crahay, 2006 ; Perrenoud, 2000). Cela serait dû au fait que l'apprentissage se limiterait couramment à la *mémorisation-restitution* d'informations (Develay, 2007 ; Orange, 2012), à la *reproduction-imitation* de techniques (Schneuwly, 2007) ou encore à l'*application de recettes* (Lessard, 2004).

En elles-mêmes, la mémorisation, l'imitation et l'application de recettes sont des formes d'apprentissage nécessaires et utiles. Dans plusieurs circonstances, elles constituent les bases essentielles d'un apprentissage plus élaboré. Toutefois, lorsqu'elles deviennent la finalité de l'enseignement, la portée des connaissances apprises s'en trouverait grandement diminuée. Pour en arriver à viser des apprentissages plus en profondeur, transférables dans de nouvelles situations, il semble nécessaire de comprendre à priori ce qui distingue ce type d'apprentissages de la mémorisation ou bien de l'imitation, ainsi que les conditions qui le favorisent et les obstacles qui peuvent se poser sur son chemin. Une réflexion de ce genre nécessitant un choix de perspectives, c'est par les obstacles qui y sont associés que j'aborde, ici, le rôle de la conceptualisation dans l'enseignement, voie tout indiquée afin d'aller au-delà de l'imitation, de même que pour favoriser des apprentissages durables et des savoirs transférables.

► L'OBJECTIF DE L'APPRENTISSAGE : LA COMPRÉHENSION ET LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Du point de vue de nombreux professeurs, pédagogues et didacticiens, *apprendre*, c'est d'abord « apprendre à penser ». L'apprentissage, ce serait donc non seulement le processus par lequel un étudiant comprend les connaissances enseignées, mais également celui par lequel ce dernier construit ses connaissances de manière à ce qu'elles forment son esprit et qu'elles deviennent de véritables outils pour penser : pour ouvrir de nouvelles façons de voir le monde, pour l'interpréter et l'expliquer, c'est-à-dire pour lui donner du sens, réfléchir sur lui, en discuter et en débattre avec d'autres, pour guider les actions et agir sur lui. De telles connaissances peuvent être transférées et réinvesties d'une situation à l'autre, ce qui



MICHAËL HÉTY
Professeur
Cégep André-Laurendeau

n'est pas le cas si l'apprentissage se limite à la mémorisation de connaissances ou encore à la reproduction de techniques (Astolfi, 2008 ; Barth, 1993 ; Develay, 1992 ; Orange, 2012 ; Vanhulle, 2009).

Dans le secteur technique, un apprentissage qui est profond et complet implique que les étudiants ne font pas qu'appliquer aveuglément les procédures qui leur sont enseignées. Cela suppose plutôt qu'ils réfléchissent au-delà de ces techniques, qu'ils en comprennent la raison d'être, le mécanisme et le fonctionnement, qu'ils sont capables d'en voir la portée, de juger de leur pertinence dans une situation donnée et de les adapter au besoin. Dans le secteur préuniversitaire, l'apprentissage implique que les étudiants ne font pas qu'accumuler des connaissances inertes. Cela suppose qu'ils sont capables de référer consciemment aux notions nouvellement apprises, d'opérationnaliser celles-ci pour qu'elles deviennent des savoirs utilisables et de réfléchir à partir d'elles pour résoudre des problèmes multiples ou pour comprendre le monde. Par exemple, en chimie, l'apprentissage du tableau périodique, pour être utile, requiert de comprendre la logique à partir de laquelle ce tableau est construit, comment les éléments y sont distribués, ce que représentent les chiffres qui le composent, etc. Autrement, la connaissance des valeurs qui le forment reste passive dans l'esprit des étudiants et celles-ci ne peuvent alors être réinvesties dans un autre contexte.

► UNE CONDITION ESSENTIELLE À L'APPRENTISSAGE : LA CONCEPTUALISATION-MODÉLISATION

Un apprentissage qui ne dépasserait pas la mémorisation ou la reproduction serait en grande partie attribuable à la forme des pratiques d'enseignement. Trop souvent, les pratiques pédagogiques privilégiées ne permettraient pas à l'apprenant de s'approprier le savoir de façon à ce qu'il puisse s'en servir subséquentement : l'apprentissage demeure en surface. Le problème de fond, c'est que, puisque l'étudiant n'est pas invité assez régulièrement à comprendre vraiment ce qu'il apprend, il acquiert une fausse compréhension de ce qu'est *apprendre* et conséquemment, il apprend de travers, par exemple, par cœur (Barth, 1993).

Inviter à comprendre *vraiment* exige d'impliquer l'apprenant dans la construction de ses connaissances et des manières de s'en servir (Barth, 1993). Pour ce faire, Barth propose de



se représenter les connaissances comme si elles étaient des *concepts*. Conceptualiser – ou modéliser¹ – les connaissances permettrait d'abord au professeur de se construire un modèle pour réfléchir et pour explorer avec ses étudiants autant les connaissances, leurs caractéristiques et les attributs les identifiant que leurs liens d'interdépendance avec d'autres connaissances, car :

«un concept – un savoir [ou une connaissance] – renvoie à d'autres concepts et fait partie d'une structure élargie, un réseau conceptuel, qui est un système de relations entre concepts où s'établit notre compréhension du monde» (Barth, 1993, p. 51).

Une fois que cette conceptualisation (ou cette modélisation) est effectuée, l'auteur suggère que, pour être complète, cette démarche nécessite de faire de l'enseignement un dialogue sur les connaissances. Le professeur accompagne ainsi ses étudiants dans la construction de celles-ci pour leur faire *voir* ce qu'ils ne sont pas capables de voir seuls, ce qui est de l'ordre de la relation, de la portée, de ce qu'elles impliquent. Il s'agit ici de montrer aux étudiants comment penser et raisonner ces connaissances dans ce qu'elles ont d'intrinsèque, dans ce qui les constituent tout autant que dans leur contenu.

La pratique de conceptualisation décrite par Barth (1993) trouve un écho récent dans les didactiques disciplinaires. En didactique du français, Schneuwly (2009) soumet l'idée que, pour être enseigné efficacement, le savoir doit être modélisé par le professeur, c'est-à-dire qu'il doit être décomposé en éléments qui le constituent (ses attributs) et qui peuvent à leur tour être décomposés plus finement ou faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre, de manière à rendre accessibles à l'apprenant leur logique interne et les liens qu'ils ont avec d'autres savoirs. Sans cette conscience réfléchie de ce qui est à enseigner et à apprendre, il n'y aurait en pratique que reproduction ou imitation, ce qui réduirait l'apprentissage à la technique (Leeman, 2006 ; Schneuwly, 1995, 2007). En didactique des sciences, Orange avance aussi l'idée que la connaissance «ne peut résider uniquement dans la solution de la question posée; [elle] doit prendre en compte la construction du problème» (2012, p. 35). Construire un problème exige de conceptualiser ou de modéliser les connaissances, car les modèles sont des outils d'intelligibilité qui lient les connaissances et l'utilisation de ces connaissances afin de résoudre un problème. Sans cette seconde dimension, la connaissance, se contentant alors seulement d'énoncer des contenus, n'est comprise que de manière fragmentaire et ne peut fonctionner pleinement comme un outil intellectuel (Orange, 1997).

L'émergence de ces deux réflexions similaires sur le rôle de la conceptualisation-modélisation dans l'apprentissage, en pédagogie d'abord, puis dans des didactiques disciplinaires ensuite, est révélatrice de l'importance fondamentale de ce processus pour la qualité de l'enseignement-apprentissage dans toutes les disciplines. Elle avance l'idée d'une didactique *générale*, c'est-à-dire de principes communs à toutes les disciplines, favorisant le processus d'enseignement-apprentissage. La conceptualisation-modélisation serait donc un élément central pour l'apprentissage, tous domaines confondus.

UN POINT DE DÉPART À LA RÉFLEXION

L'idée de la conceptualisation-modélisation n'est pas nouvelle. Pourtant, du point de vue de la recherche, cette pratique n'est que peu documentée dans l'enseignement collégial². Toutefois, nous en savons un peu plus en ce qui concerne les obstacles à sa mise en œuvre par les praticiens des ordres primaire et secondaire³. Cinq principaux d'entre eux sont présentés ici à titre de point de départ à une réflexion plus large sur l'enseignement collégial.

Obstacle 1

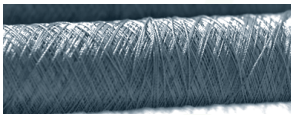
La formation disciplinaire et pédagogique

En 1993, Barth soutient que la formation des futurs enseignants, essentiellement disciplinaire, n'est pas suffisante au pédagogue pour assister l'apprenant dans la construction de ses connaissances. La maîtrise disciplinaire seule a tendance à entraîner le professeur dans la présentation de connaissances déjà construites, en reprenant (reproduisant-imitant) les manières de faire implicites qu'il a personnellement vécues ou encore en effectuant un bricolage plus ou moins heureux des stratégies pédagogiques qui lui ont été profitables alors qu'il était étudiant (Barth, 1993). Une formation axée sur

¹ Comme définie par Barth (1993), la conceptualisation correspond à la modélisation, soit le fait «de (se) construire un modèle». J'ai voulu utiliser les deux termes *conceptualisation* et *modélisation* pour ne pas avoir à trancher sur une polémique de longue date en didactique. Il s'agit en fait de la même action et les deux termes sont employés en tant que synonymes dans l'article.

² Dans une recherche doctorale en cours, j'ai pour objectif de décrire comment se manifeste et s'articule la conceptualisation-modélisation dans l'enseignement collégial.

³ Les recherches sur l'apprentissage au collégial et à l'université étant encore jeunes, le lecteur excusera les liens établis avec celles effectuées dans d'autres ordres d'enseignement. Je suis bien conscient des limites de tels parallèles et de la prudence nécessaire dans l'établissement de ceux-ci. Les recherches dont il sera question ont été retenues pour leur pertinence et leur capacité à illustrer les phénomènes discutés et à nourrir la réflexion didactique qui est l'objet de cet article.



la discipline développerait chez les futurs enseignants des connaissances théoriques et des savoir-faire, mais pas des connaissances modélisées ni un *savoir conceptualiser-modéliser* (Hétu, 2014), que l'on pourrait aussi nommer *savoir-expliquer*. Ce n'est pas parce qu'on sait écrire ou résoudre des équations qu'on sait nécessairement enseigner l'écriture ou la résolution d'équations. Ce n'est pas parce qu'on connaît une matière d'un point de vue théorique ou qu'on sait *faire* qu'on sait expliquer. Encore, ce n'est pas parce qu'on comprend quelque chose qu'on est capable de le mettre en pratique, tout comme on ne comprend pas forcément tout ce que l'on sait faire. Il est même tout à fait possible de bien expliquer des informations fausses (Moliner, 2001).

Conceptualiser, ou modéliser, les connaissances permettrait d'abord au professeur de se construire un modèle pour réfléchir et pour explorer avec ses étudiants autant les connaissances, leurs caractéristiques et les attributs les identifiant que leurs liens d'interdépendance avec d'autres connaissances.

Dans la pratique, savoir expliquer s'appuie sur la capacité à conceptualiser-modéliser les (ses) connaissances. Parce que l'expertise disciplinaire n'inclut pas le développement d'un savoir *pour* enseigner (Hétu, 2014), en général, les professeurs qui vont se distinguer par leur compétence à expliquer vont l'avoir développée par l'expérience, à force d'être confrontés aux questions de leurs étudiants et à l'inconfort généré par leur incapacité à y répondre adéquatement. Cependant, la réalité du terrain (qui laisse peu de temps à la réflexion sur la pratique) de même que les représentations bien ancrées (et peu modélisées) de ce qui est à enseigner et de ce qu'est enseigner (voir l'obstacle 2) ont souvent raison des efforts de conceptualisation des professeurs.

Dans une recherche récente que j'ai menée auprès de futurs enseignants de français au secondaire⁴, j'ai demandé à ceux-ci d'*expliquer* des notions disciplinaires. Entre 80 % et 90 % d'entre eux ont répété une définition, l'ont appuyée par des exemples ou des mises en contexte, sans plus. Bien qu'il s'agisse de stratégies d'enseignement essentielles, elles ne permettent toutefois pas un apprentissage profond et complet, car elles ne favorisent pas la compréhension réelle en donnant accès à la logique interne des savoirs (Hétu, 2014). Par exemple, que ce soit au secondaire ou au collégial, enseigner la notion de thèse en répétant d'abord sa définition (une prise de position argumentée sur un sujet donné), en en donnant des exemples

(«il est inadmissible de légaliser la peine de mort parce qu'il y a trop d'erreurs judiciaires»), puis en la structurant fidèlement à la forme de l'exemple donné sont là des façons de faire insuffisantes, qui ne permettraient pas à l'étudiant de bien saisir ce qu'est vraiment une thèse ni de reconnaître tous ses attributs ni d'en comprendre la portée dans divers contextes. Ce genre d'explication développerait la plupart du temps la capacité à reproduire une telle structure de phrase dans un contexte identique, mais pas à transférer sa connaissance dans des situations variées.

Afin d'amener l'étudiant à comprendre le sens profond du concept de la thèse, chacun de ses différents attributs pourrait ensuite faire l'objet d'un enseignement qui lui est propre (repérage, caractérisation, création, transfert, etc.) et être lié à d'autres contextes (l'objet et le thème sont des connaissances à maîtriser pour analyser un texte) ou bien à d'autres notions (par exemple, établir la distinction entre une thèse et une opinion par la présence ou l'absence de certains attributs). Dans l'idéal, le travail de conceptualisation-modélisation aiderait aussi l'étudiant à prendre conscience de la portée de cette connaissance et des effets que sa transformation peut avoir sur la communication (entre autres, en matière de stratégies argumentatives). Ce type d'enseignement permettrait en outre l'analyse de même que la critique des discours qui circulent quotidiennement dans les médias ou dans la société.

Les données de ma recherche ont été collectées auprès de futurs enseignants du secondaire, mais les résultats me portent à croire qu'ils seraient les mêmes au collégial, d'autant que les professeurs en enseignement supérieur sont embauchés sur la base de leur expertise disciplinaire et ne possèdent souvent pas de formation en pédagogie ni en didactique. Ainsi, pour poursuivre l'exemple de la thèse, un professeur du collégial qui s'appuierait sur la conceptualisation-modélisation de la notion pourrait situer l'étudiant qui arrive dans son cours de littérature au cégep en travaillant à partir des ressemblances et des différences entre la thèse (en argumentation) et l'énoncé (en analyse littéraire), ce qui inscrirait cette notion dans un réseau conceptuel plus large et nourrirait la compréhension des étudiants à l'égard de ces savoirs similaires. À l'inverse, le professeur qui ne présenterait qu'une nouvelle définition et de nouveaux exemples de chacun de ces sujets contribuerait à donner l'impression que les connaissances ne sont qu'une suite d'éléments à mémoriser, qui ont peu de liens entre elles

⁴ Il s'agissait de mon mémoire de maîtrise *Les représentations sociales des savoirs dans l'enseignement du français chez des futurs enseignants du secondaire* réalisé à l'Université de Sherbrooke en 2014.



et avec la compréhension du monde. Cette situation tend à laisser aux apprenants le sentiment « qu'il leur faut vite oublier ce qu'ils viennent d'apprendre pour être disponibles au nouveau savoir à acquérir » (Develay, 1992, p. 38).

S'il est question de la formation comme d'un obstacle, c'est que, même si les recherches en didactique ont montré que l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ne peut dépendre uniquement de la logique des savoirs savants, c'est-à-dire des disciplines (Bizier, 2014), l'idée selon laquelle l'expertise disciplinaire du professeur est suffisante pour qu'il structure son enseignement est encore largement répandue (Lapierre, 2014). Cette situation ne se limiterait pas qu'à la discipline du français.

Questions à se poser pour favoriser la réflexion sur la conceptualisation-modélisation en lien avec

LA FORMATION PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

- Qu'est-ce que mes étudiants doivent comprendre préalablement pour être en mesure d'intégrer cette connaissance ?
- Quels sont les attributs de la connaissance enseignée ? Devraient-ils faire l'objet d'un enseignement qui leur est propre pour permettre la compréhension de la connaissance ciblée ?
- Quels liens cette connaissance entretient-elle avec d'autres connaissances ? Comment la connaissance ciblée s'inscrit-elle dans un réseau plus large ? Quel rôle y joue-t-elle ?
- Que faudrait-il mettre de l'avant pour que mes étudiants soient capables d'utiliser cette connaissance, de l'opérationnaliser pour qu'elle devienne un savoir utilisable ?
- Lorsque j'explique une connaissance, est-ce que je dépasse la répétition de la définition, l'ajout d'un exemple ou la mise en contexte de la connaissance ciblée ?
- Comment pourrais-je favoriser mon développement professionnel pédagogique et didactique pour être en mesure de mieux conceptualiser-modéliser les connaissances que je veux faire apprendre ?

Obstacle 2

Les représentations de la discipline et de l'enseignement

Le second obstacle à la conceptualisation-modélisation proviendrait de l'apparente ténacité des représentations de *ce qui est à enseigner* et de *ce qu'est enseigner*. Les représentations des connaissances (qu'elles soient disciplinaires, didactiques ou pédagogiques) sont sans doute difficiles à changer. Le fait est que, dans la vie de tous les jours comme dans les milieux

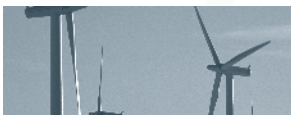
professionnels, du moment que le noyau d'une représentation est confronté, la plupart des individus concernés ou des groupes auxquels ils appartiennent déploient des stratégies de protection dont la finalité est la préservation des savoirs anciens (Moliner, 2001). Chez les professeurs, ce phénomène se trouve renforcé par le fait que les représentations de ce qu'est enseigner (et des manières de le faire) remplissent aussi une fonction identitaire.

« Tous les enseignants ont été élèves et ont baigné dans la culture scolaire et dans ses manifestations disciplinaires. Pour la plupart d'entre eux, devenir enseignant était peu ou prou reproduire et transmettre cette culture scolaire » (Chartrand et Lord, 2013, p. 87).

Or, selon Rouquette (2000), si les représentations ne changent pas, les pratiques demeurent. Combinés, ces éléments expliqueraient pourquoi :

« malgré les changements dans la constitution du corps enseignant et les prescriptions ministérielles, et malgré les avancées dans les domaines de la didactique du français et de la psychopédagogie, les pratiques et les représentations des enseignants de français au secondaire ont peu changé de 1985 à 2008 » (Chartrand et Lord, 2013, p. 88).

À mon avis, cette situation pourrait tout autant s'appliquer, à l'enseignement collégial, et ce, peu importe la discipline. Les représentations de *ce qu'est enseigner* nuirait également à la transformation des représentations des connaissances à enseigner. Confronté à une situation pédagogique nouvelle, le professeur activerait des schèmes professionnels hérités de pratiques disciplinaires préalables. En d'autres termes, au moment d'aborder l'enseignement d'une notion, il aurait tendance à mobiliser ses souvenirs de l'enseignement reçu sur cette dernière (Simard et collab., 2010). Les résultats de ma recherche vont dans le même sens : les futurs enseignants rencontrés estiment avoir appris durant leurs propres études secondaires ou collégiales une très bonne partie des savoirs qu'ils auront à enseigner à leurs futurs élèves. Si l'on se base sur la théorie des schèmes, cela laisse à penser qu'une fois devenus enseignants, ils s'appuieront principalement sur ce qu'ils ont connu en tant qu'étudiants et auront tendance à reproduire le même choix de savoirs à faire apprendre et à reproduire le même type d'enseignement qu'ils ont vécu pour apprendre ces savoirs (Héty, 2014). Un lien émotif implicite existerait entre ce qu'ils ont connu, ce qui a fonctionné pour eux et ce qui devrait donc fonctionner pour les autres. Même lorsqu'ils se désolent du faible apprentissage des étudiants, les professeurs continuent parfois à enseigner de la même



manière en espérant obtenir des résultats différents. C'est là l'œuvre des mécanismes de défense propres aux représentations profondément ancrées décrites plus tôt, rendant difficile la possibilité d'envisager autrement les connaissances et les manières de les enseigner (Moliner, 2001).

Questions à se poser pour favoriser la réflexion sur la conceptualisation-modélisation en lien avec

LES REPRÉSENTATIONS DES CONNAISSANCES DE LA DISCIPLINE ET DE L'ENSEIGNEMENT

- Quelles sont mes représentations de ce qui est à enseigner et de ce qu'est enseigner?
- Comment mon enseignement habituel d'une connaissance se distingue-t-il de l'enseignement que j'en ai reçu?
- Comment pourrais-je enseigner autrement cette connaissance pour en favoriser une compréhension profonde permettant le transfert dans des situations nouvelles?
- Comment faire comprendre cette connaissance à quelqu'un qui n'a pas la même aisance que moi dans ma discipline?

Obstacle 3

La cohérence des gestes posés

Le troisième obstacle à la conceptualisation-modélisation explique, lui aussi, en partie le problème précédent. Plusieurs professeurs ne seraient pas nécessairement conscients de la rupture épistémologique⁵ qu'ils incarnent. Concrètement, bon nombre de ces derniers ne réalisent pas que les pratiques pédagogiques qu'ils mettent de l'avant ne leur permettent pas d'atteindre leurs objectifs. Par exemple, les futurs enseignants qui ont participé à ma recherche ont déclaré avoir pour objectif de former les élèves, de les outiller intellectuellement en développant leur esprit critique et de leur donner le goût de lire et d'écrire. Cependant, ce qu'ils planifient mettre en œuvre pour faire apprendre laisse entrevoir un résultat qui se rapprocherait davantage de l'imitation (Hétu, 2014). Le phénomène n'est pas nouveau : l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives est largement documenté par la recherche, et les articles encourageant les professeurs à prendre conscience de leur posture épistémologique en lien avec leur discipline ou bien avec l'enseignement sont de plus en plus nombreux⁶.

Cependant, cette prise de conscience comme essentiel point de départ ne serait pas suffisante en soi. Dans une recherche conduite auprès d'un échantillon d'enseignants en histoire, Demers et Éthier (2013) ont découvert que plusieurs de ces

derniers vivaient un état de dissonance : leur épistémologie personnelle, à savoir leur vision de leur discipline ainsi que de l'apprentissage, serait en contradiction avec leur épistémologie pratique, soit leur façon d'enseigner. En histoire, l'un des objectifs principaux est le développement d'un raisonnement historique chez l'apprenant. La *maîtrise des faits et l'appel à la bonne réponse* composant l'idéologie disciplinaire dominante sont toutefois plutôt cohérents avec la reproduction-imitation, ce genre de pratique ne permettant pas de développer le raisonnement historique comme attendu. La compétence visée exige sans conteste l'apprentissage de faits, mais, pour être maîtrisée pleinement, elle requiert une conceptualisation-modélisation de ces faits par la présentation des questionnements et des contextes qui les ont fait émerger (Develay, 1992), par la discussion de leur portée et par la conceptualisation-modélisation de la démarche de raisonnement historique en elle-même ainsi que de son articulation avec les faits étudiés.

Questions à se poser pour favoriser la réflexion sur la conceptualisation-modélisation en lien avec

LA COHÉRENCE DES GESTES POSÉS

- Mon épistémologie personnelle, soit ma vision de ma discipline et de l'enseignement, pourrait-elle se trouver en dissonance avec mon épistémologie pratique?
- En quoi la connaissance que je veux faire apprendre permet-elle d'atteindre les objectifs du cours?
- Comment ma manière d'enseigner permet-elle de développer la pleine compréhension de cette connaissance chez mes étudiants?
- Comment mes gestes pédagogiques pourraient-ils être plus cohérents avec mon épistémologie personnelle?

Obstacle 4

L'utilisation des stratégies d'enseignement

Dans la plupart des domaines, la forme de l'enseignement offert ne permettrait pas le plein développement des compétences visées, particulièrement si elles sont de haut niveau, (Muller, 2006). Il ne suffit pas de conceptualiser-modéliser les connaissances, puis de les *exposer* aux apprenants pour que l'apprentissage ait lieu. Une telle démarche ne correspond qu'à demander la mémorisation d'un niveau plus complexe sans

⁵ Je m'appuie ici sur Demers et Éthier (2013) et leur référence à l'épistémologie en matière de théorie de l'apprentissage qui s'actualise à travers des gestes didactiques et pédagogiques et qui devraient être cohérents entre eux.

⁶ Voir l'article « Quelle place pour les rapports aux savoirs en éducation? » de Mathieu Gagnon dans *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 1, automne 2015 [aqpc.qc.ca/revue/article/quelle-place-pour-rapports-aux-savoirs-en-education].

Comment apprenons-nous ?



améliorer l'apprentissage. À l'inverse, il ne suffit pas non plus de recourir à une stratégie ou à un dispositif d'enseignement dit *actif* pour que l'apprentissage soit au rendez-vous.

Pour améliorer sa pratique enseignante, il s'avère donc nécessaire de la mettre à distance et d'analyser, avec un regard neuf, ce qu'elle crée en matière d'apprentissages profonds, transférables et durables.

Barth met les professeurs en garde contre le fait d'appliquer une méthode ou d'utiliser une stratégie d'enseignement sans comprendre les concepts qui la sous-tendent ou les instruments d'analyse qu'elle nécessite. Une utilisation sans compréhension risquerait de la rendre « caricaturale » (Barth, 1993, p. 12). Les recherches de Orange (2012) mettent justement en évidence le fait que l'apprentissage par problématisation réalisé en sciences se contente trop souvent d'apporter la solution à une question, sans tenir compte de la construction du problème ni de la modélisation nécessaire au développement de l'aspect critique des connaissances permettant à celles-ci d'agir comme outil intellectuel et d'être réutilisables dans d'autres situations. Dans ces circonstances, le fait d'avoir recours à l'approche par problèmes ne permet pas nécessairement le développement de la capacité à problématiser. Si l'attention de l'étudiant n'est pas dirigée vers cette démarche et que l'enseignement n'est pas structuré de manière à lui permettre à son tour de conceptualiser-modéliser cette dernière ni à lui faire prendre conscience du processus de problématisation, de ses possibilités, de ses limites ainsi que de ses mécanismes (questionner, poser un problème, faire des hypothèses, identifier des variables, isoler les variables, imaginer des dispositifs de collecte de données, etc.), l'approche par problème peut ne se limiter qu'à l'application d'une technique. D'ailleurs, la réalisation de laboratoires se résume souvent, elle aussi, à l'application de recettes. Bref, l'approche par problème peut, autant que n'importe quelle autre stratégie d'enseignement, mener à la reproduction-imitation. Pourtant, bon nombre de professeurs sont convaincus de favoriser l'apprentissage simplement en ayant recours à l'un ou l'autre des dispositifs d'enseignement actifs reconnus par la recherche comme étant efficaces. Tout dépend de la manière avec laquelle ces dispositifs sont utilisés : pour favoriser l'apprentissage, les stratégies d'enseignement doivent être utilisées dans une perspective de conceptualisation-modélisation.

Prenons un exemple propre aux cours de français au collégial⁷ : le concept de *sujet amené*, central dans certains genres textuels. Plusieurs professeurs proposent une vision figée du

sujet amené qui se résume à parler : 1. de l'époque à laquelle a été écrite l'œuvre étudiée, 2. du courant littéraire dans lequel elle s'inscrit, 3. de l'auteur qui l'a rédigée, 4. de l'œuvre qui sera analysée. Bien qu'il s'agisse d'une vision du sujet amené qui soit tout à fait valable, l'enseigner comme tel et l'évaluer à partir de ces critères fermés n'aident pas le développement chez l'étudiant d'une représentation riche de ce qu'est ou de ce que peut être un sujet amené⁸. Elle rend plutôt difficile, pour ce dernier, la compréhension profonde de la fonction de ce savoir, des formes qu'il peut prendre et de la manière dont il s'inscrit en lien avec d'autres savoirs, tels que des stratégies argumentatives ou la structure d'un texte. Concrètement, cette façon de faire apprendre le sujet amené donne peu accès à la compréhension des choix d'écriture qui ont été réalisés par un auteur et aux effets qu'ils ont sur la transmission du message en dehors du contexte d'apprentissage, lorsque l'étudiant, par exemple, jette un regard sur l'éditorial du journal ou sur tout autre type de texte. Pourtant, la dissertation est un écrit scolaire que l'étudiant ne reverra fort probablement jamais dans sa vie de lecteur ni de rédacteur. Il est donc fondamentalement nécessaire de l'enseigner de manière à *dépasser* cet exercice scolaire pour outiller l'étudiant et lui montrer que la connaissance du sujet amené peut servir aussi ailleurs, dans d'autres contextes. Sans tomber dans l'utilitarisme, il est ici plutôt question de remplir la fonction première de l'école : apprendre à penser et à comprendre le monde.

Dès lors, l'enseignement devrait favoriser la construction de représentations des connaissances qui soient ouvertes, c'est-à-dire qui permettent de comprendre le monde et de l'expliquer, mais également de guider l'action et d'intégrer de nouvelles connaissances. C'est aussi ce qui crée un intérêt aux yeux des apprenants : en ayant une représentation plus ouverte de ce qu'est un sujet amené, c'est-à-dire qui dépasse les quatre étapes décrites précédemment, un étudiant aurait plus de chances de constater qu'un auteur a, par exemple, choisi de ne pas écrire de sujet amené au début de son texte, d'analyser l'effet de ce choix et d'intégrer le tout à son réseau de connaissances, au lieu d'en arriver à la conclusion que le savoir appris à l'école ne correspond pas à la réalité qu'il côtoie, de se dire que ce qui est appris à l'école ne sert qu'à l'école et de développer ses connaissances personnelles en rupture avec la formation qu'il a reçue (Crahay, 2006 ; Perrenoud, 2000). Dans le même ordre d'idées, malgré le fait qu'un enseignement puisse aborder

⁷ Cet exemple est aussi étroitement lié à l'obstacle 2.

⁸ Le sujet amené est un élément essentiel de plusieurs types de textes pouvant prendre toutes sortes de formes, dont les plus fréquentes, mais certainement pas les seules, sont des procédés d'étayages tels que le résumé, la comparaison, l'anecdote et la définition.



une représentation plus ouverte du sujet amené, si l'évaluation qui y est liée ne reconnaît pas la valeur ni la légitimité d'une représentation plus large que celle des quatre étapes décrites précédemment, l'effet revient au même : l'apprenant peut difficilement dépasser l'imitation. Il apparaît donc essentiel de se demander quels apprentissages sont mis de l'avant par les représentations des connaissances enseignées, par la manière de les enseigner et par la façon de les évaluer.

Questions à se poser pour favoriser la réflexion sur la
conceptualisation-modélisation en lien avec
L'UTILISATION DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

- La connaissance que j'enseigne est-elle ouverte ou fermée ? Si elle est ouverte, c'est-à-dire qu'elle dépasse la situation scolaire en permettant d'expliquer le monde et d'intégrer de nouvelles connaissances, en quoi est-ce pertinent qu'elle le soit ? Si elle est fermée, pourquoi est-ce nécessaire qu'elle le soit à cette étape-ci du processus d'apprentissage ? Comment puis-je prévoir la faire évoluer ensuite vers une connaissance ouverte ?
- Mes stratégies pédagogiques encouragent-elle la compréhension profonde permettant le transfert dans des situations nouvelles et l'appréhension des phénomènes rencontrés dans « la vraie vie » ou se limitent-elles à combler les besoins du cadre scolaire ou à favoriser l'imitation ?
- Quelles stratégies d'enseignement et d'évaluation puis-je mettre en œuvre pour être en mesure de conceptualiser-modéliser les connaissances que je veux faire apprendre ?

Obstacle 5

La pression à la réussite

Le cinquième obstacle à la conceptualisation-modélisation provient du contexte social dans lequel s'inscrit le système d'éducation. Selon bon nombre d'acteurs et d'observateurs du système scolaire québécois, la pression à la réussite à tous les échelons entraîne une proportion croissante d'étudiants et de professeurs qui adoptent un rapport utilitaire aux savoirs, car cette pression fait des diplômes (et non des connaissances ou des compétences) la clé de la réussite économique personnelle (Bourdon, 2008). Dans les faits, il semblerait se dessiner chez plusieurs professeurs une tendance de plus en plus remarquée à *teach to the test* (Lessard, 2004, p. 35), c'est-à-dire à enseigner des recettes pour assurer la réussite des étudiants aux examens (ministériels ou locaux), et ce, en dépit de leur posture épistémologique personnelle qui aurait des visées plus larges (Demers et Éthier, 2013). La pression de la réussite aux examens dans les disciplines où il y a une évaluation ministérielle ou d'un ordre professionnel en fin de parcours

teinterait souvent les choix de contenus ainsi que les types d'enseignements. C'est le cas notamment de l'épreuve uniforme de français, où l'on apprend aux étudiants à écrire des phrases simples et à corriger leurs erreurs les plus importantes pour tout simplement réussir cette évaluation.

Qui plus est, chez certains étudiants, le rapport utilitaire aux savoirs engendrerait une mentalité de consommation des savoirs (Montoya et collab., 2006) dans laquelle ces derniers n'ont d'autre valeur que l'obtention d'une note pour passer à l'étape suivante. Dans cette perspective, l'apprentissage se réduit au processus de mémorisation, qu'il suffit de gérer dans ce qu'on pourrait appeler la tendance à *learn for the test* (Develay, 2007 ; Lessard, 2004). Cette posture de restitution de savoirs appris par cœur met dangereusement les étudiants à l'abri de tout effort d'appropriation réelle des connaissances. De même, elle les empêche malheureusement de penser et de comprendre les logiques internes des savoirs et celles qui les lient entre eux (Cariou, 2006 ; Vanhulle, 2009).

Trop souvent, cette pression à la réussite incite également les professeurs à *passer leur matière* et, par peur de manquer de temps, à privilégier les cours magistraux ainsi qu'à limiter les discussions sur les connaissances. L'idée selon laquelle il faut *tout voir* pour apprendre est fort probablement l'une des plus tenaces dans le système d'éducation. Aussi contre-intuitif que cela puisse paraître pour un professeur, cibler les connaissances essentielles, miser sur la compréhension de celles-ci et prendre le temps d'en assurer leur maîtrise par les étudiants sont là des moyens qui garantissent la réussite et des apprentissages plus riches, ce qui se traduit nécessairement par l'impossibilité de tout voir.

Questions à se poser pour favoriser la réflexion sur la
conceptualisation-modélisation en lien avec
LA PRESSION À LA RÉUSSITE

- Afin d'assurer la réussite de mes étudiants, est-ce que je me sens obligé de tout enseigner pour « passer le programme », en me limitant à l'enseignement de recettes ?
- Quels sont les éléments essentiels à enseigner pour assurer une compréhension optimale de la discipline, au regard du programme dans lequel s'insère mon cours ?
- Comment puis-je dépasser cette tendance à *teach to the test* ou à *learn to the test*, pour amener mes étudiants vers une compréhension profonde de la connaissance permettant son transfert dans des situations nouvelles ?



CONCLUSION

Décrits les uns à la suite des autres, ces cinq obstacles à la conceptualisation-modélisation ont de quoi faire réfléchir. Ils mettent en évidence ce que le professeur Milgrom soulève : ce n'est pas parce que les enseignements dont nous avons la charge apparaissent sans problèmes que nos choix de contenus ou de méthodes pédagogiques et didactiques favorisent forcément l'apprentissage. Pour Milgrom, le professeur devrait porter attention à ne pas se conforter dans l'acquisition naturelle d'une expérience et d'une plus grande confiance, car, en soi, ces dernières ne suffisent pas ; on peut presque toujours faire mieux (Roberge, 2016). Afin d'améliorer sa pratique enseignante, il s'avère donc nécessaire de la mettre à distance et d'analyser, avec un regard neuf, ce qu'elle crée en matière d'apprentissages profonds, transférables et durables. Nous vous invitons à poursuivre et à approfondir cette réflexion sur votre pratique enseignante avec quelques questions de départ regroupées à la fin de chacune des sections. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI, J.-P. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008.
- BARTH, B.-M. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz Nathan, 1993.
- BIZIER, N. *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014.
- BOURDON, M.-C. « On est fait pour être heureux », *Inter. Magazine de l'Université du Québec à Montréal*, vol. 6, n° 1, 2008, p. 24-27.
- CHARTRAND, S. G. et M.-A. LORD. « L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans », *Québec français*, n° 168, 2013, p. 86-88.
- CRAHAY, M. « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 97-100.
- DEMERS, S. et M.-A. Éthier. « Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique », *Éducation Et Didactique*, vol. 7, n° 2, 2013, p. 95-114.
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF Éditeur, 1992.
- DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2007.
- HÉTU, M. *Les représentations sociales des savoirs dans l'enseignement du français chez des futurs enseignants du secondaire*, Université de Sherbrooke, 2014 [hdl.handle.net/11143/5431].
- LAPIERRE, L. « Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial », dans *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014, p. 25-41.
- LESSARD, C. « L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche », dans Lessard, C. et P. Meirieu (dir.). *L'obligation de résultats en éducation*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval, 2004, p. 23-48.
- MOLINER, P. *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2001.
- MONTOYA, Y., J.-P. MARTINEZ et G. BOUTIN. *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2006.
- MULLER, A. « Définir le curriculum une approche pragmatiste », dans Crahay, J., M. Audigier et F. Dolz (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2006, p. 99-115.
- ORANGE, C. *Problèmes et modélisation en biologie. Quels apprentissages pour le lycée ?* Paris, Presses Universitaires de France, 1997.
- ORANGE, C. *Enseigner les sciences – Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck Éducation, 2012.
- PERRENOUD, P. « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? » dans Dolz, J. et E. Ollagnier (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 45-60.
- ROBERGE, J. « Le bon professeur, c'est celui qui se cherche des problèmes », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 2, 2016, p. 6-12 [aqpc.qc.ca/revue/article/bon-professeur-c-est-celui-qui-se-cherche-des-problemes].
- ROUQUETTE, M.-L. « Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique », dans Garnier, C. et M.-L. Rouquette (dir.). *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 2000, p. 133-142.
- SCHNEUWLY, B. « Le "Français" : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », dans Falardeau, É. et collab. (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Lévis, Les Presses de l'Université Laval, 2007, p. 9-26.
- SCHNEUWLY, B. « L'objet enseigné », dans Schneuwly, B. et J. Dolz (dir.). *Des objets enseignés en classe de français*, Presses Un, Rennes : [s.n.], 2009, p. 17-28.
- SIMARD, C. et collab. *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010.
- VANHULLE, S. *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*, Berne, Peter Lang, 2009.
- Michaël HÉTU est professeur de français au Cégep André-Laurendeau. Il est également chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dans le Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES) et étudiant au Doctorat en éducation à l'UQAM. Il s'intéresse à la formation à l'enseignement, en particulier sous les angles de la pratique réflexive, des représentations des savoirs et du transfert dans les pratiques d'enseignement. Il a aussi été enseignant de français au secondaire.
- michael.hetu@clairendeau.qc.ca